DOCUMENT RESUME

ED 421 928 HE 031 450

AUTHOR Zoreda, Margaret Lee; Zoreda-Lozano, Juan Jose
TITLE Una vision holistica de la educacion superior en contextos posmodernos (The Integrative Conception of Postmodern Higher Education).
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 21p.
PUB TYPE Opinion Papers (120)
LANGUAGE Spanish
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Educational Trends; Foreign Countries; Futures (of Society); *Higher Education; Humanities; Intellectual Disciplines; *Interdisciplinary Approach; Role of Education; Sciences; Sociocultural Patterns; Technology
IDENTIFIERS *Mexico; *Postmodernism

ABSTRACT

This paper argues that current "postmodern" conditions demand a rethinking of higher education, especially in countries like Mexico. This would involve the rapprochement of science, technology, and the humanities, based on the belief that the chasm separating them, apart from being artificial, is no longer socially viable. Through a critical perspective that reviews the work of various authors and examines several theories, the paper proposes guidelines for a dialogue to reconcile these currently separated disciplinary domains, with the hope that it will be of aid in the timely formation of open, multidimensional, and critical university graduates. (Contains 36 references.) (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 421 928

"UNA VISIÓN HOLÍSTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS POSMODERNOS"

(THE INTEGRATIVE CONCEPTION OF POSTMODERN HIGHER EDUCATION)

Margaret Lee Zoreda
Depto. de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
México, D.F.

Juan José Zoreda-Lozano
Depto. de Tecnología y Producción
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
México, D.F.

1998

HE 031 450

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Margaret Lee Zoreda

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

> La educación...revela la más perfecta e íntima unión de la ciencia y el arte concebible dentro de la experiencia humana. ... Cuando la ciencia y el arte entonces se unan se alcanzará el motivo más imponente de la acción humana, se estimularán los más genuinos orígenes de la conducta humana y se garantizará el mejor servicio que la naturaleza humana es capaz de rendir. (Dewey 1974 [1897]: 438)[1]

> Los educadores son artistas. La educación es una obra de arte. (Fullat 1991: 78)

Este trabajo surge básicamente de una preocupación por la constante fragmentación y compartimentación del conocimiento proyectado en los diversos programas curriculares universitarios y, también, por el acento a menudo desmedido sobre los carices tecnológicos e instrumentales de los conocimientos impartidos; casi siempre a expensas de actitudes reflexivas y multidisciplinarias, analíticas y sintéticas, que debieran matizar todo quehacer académico y profesional integro. A la luz del entorno socio-económico y biogeofísico actual, crecientemente tecnologizado, complejo y cambiante---a la vez profundamente abrumante y prometedor---, propio de lo que algunos comentaristas llaman post-industralización y globalización, argüimos que es menester repensar las relaciones e interacciones mutuas entre las ciencias, la tecnología y las humanidades, tanto en sus talantes teóricos como prácticos. En ese sentido, analizamos varios autores y tendencias con el fin de detectar algunas pautas que faciliten la formación oportuna de graduados universitarios multidimensionales, concientes y críticos, mejor dotados para confrontar con discernimiento y efectividad ---en los dominios público o privado---, este mundo nuestro lacerantemente heterogéneo sujeto a cambios incesantes. Pensamos no sería humanamente apropiado terminar viviendo en una sociedad como la descrita por Ellul hace treinta

años:

> *La civilización técnica* significa que nuestra civilización es construida *por* la técnica (haciendo parte de la civilización sólo aquello que pertenece a la técnica), *para* la técnica (todo en esta civilización tiene que servir un objetivo técnico), y *es* exclusivamente técnica (excluyendo todo lo que no es técnica o reduciéndolo a una forma técnica). (1964:128)

Algunas definiciones previas y comentarios

Para allanar nuestro camino, partiremos de breves caracterizaciones ciertamente arbitrarias, pero convenientes para nuestros propósitos, de las tres áreas del saber que son conjuntamente el objeto principal de nuestra discusión (American Heritage Dictionary, 1995; Larousse Ilustrado, 1996):

- Consideramos que las **ciencias** se orientan a la observación, identificación, descripción, investigación experimental y explicación teórica de cualquier clase de fenómeno.
- Desde un punto de vista antropológico la **tecnología** es el cuerpo de conocimientos disponibles a una civilización para fabricar herramientas, practicar artes y destrezas manuales, y extraer y acumular materiales. Con mayor generalidad, y dentro del contexto de la definición previa, actualmente se entiende por tecnología la aplicación de la ciencia, especialmente a propósitos industriales y comerciales, junto con el *corpus* entero de métodos y materiales utilizados para lograr tales objetivos.
- Por su parte las **humanidades** consisten de aquellas disciplinas y quehaceres (filosofía, literatura y las bellas artes) que centran su interés sobre el ser humano

y su cultura, distinguiéndo sus procedimientos de los de las ciencias y la tecnología.

Podríamos afirmar que las **humanidades** nos proporcionan visiones holísticas no-verificables del destino y propósitos humanos que dan significado a nuestra experiencia y guian nuestras capacidades culturales (O'Hear 1995: 813). Por otro lado, las **ciencias** y la **tecnología** se abocan finalmente a la conservación de nuestra integridad biofísica como especie y de las bases materiales que sustentan la cultura, proporcionándonos maneras comprobadas y verificables para ello.

En esta perpectiva, y frente a la aplicación continua y extensiva de los poderosos conocimientos y pericias que yacen en manos de **científicos e ingenieros**, éstos debieran tomar conciencia de las inescapables consecuencias psicológicas, sociales, económicas, biofísicas y ambientales que a menudo de ello resultan; y que para cientos de millones de seres humanos a nivel universal pueden significar tanto daños irreparables como beneficios enormes, en los órdenes material y espiritual. La historia reciente del mundo nos indica claramente que ya no podemos tolerar la instrumentación indiscriminada y supuestamente "neutral" de conocimientos científicos y tecnológicos en base solamente a sus propios criterios formales internos, negando o soslayando arbitrariamente consideraciones humanísticas. Por otro lado, los **científicos sociales** y especialmente los **humanistas** necesitan apreciar y sopesar en todas sus dimensiones los impactos de su carencia de interés por cuestiones relevantes surgidas del rol que la ciencia y tecnología juegan contemporáneamente en la creación de subjetividades y en la alteración profunda de nuestras facultades cognoscitivas, y cualidades sociales y

biológicas. En este sentido, es preocupante que aún escuchemos a estudiosos de las humanidades y de las ciencias sociales presumir y jactarse de su ignorancia y desprecio hacia las ciencias, la tecnología y las matemáticas (Brockman 1996: 22).

La actualidad

No intentamos una descripción exhaustiva de todo lo que se entiende por "posmodernidad." Nos limitaremos a comentar concisamente algunas de sus características fundamentales, especialmente la post-industralización, para delinear el entorno en que nuestros graduados tendrán que vivir, trabajar y participar.

En general, se describe la posmodernidad como un giro cultural hacia la **descentralización**, **diversificación** y **desmasificación** (Olsen 1991: 280). Dos de sus comentaristas de más renombre la conceptualizan como la pérdida de fe en "metanarrativas" (sistemas totalizadores) a cambio de "micronarrativas" (Lyotard 1990, 1984), dentro de un ambiente esquizofrénico y fragmentado, sin fronteras entre el sujeto y el mundo (Baudrillard 1988). Es una época donde los "simulacra" tornan la realidad en hiperrealidad (Baudrillard 1991). Si estas descripciones parecen hiperbólicamente floridas, hay otros críticos que perciben los fundamentos de las manifestaciones posmodernas como resultado de las actuales transformaciones económicas globales sustentadas en el desarrollo acelerado de la tecnología informática, creando así una **tecnocultura**: la posmodernidad es "la secuela del capitalismo tardío" (Gross en Jameson 1989: 42). El mismo Jameson opina que es "la lógica cultural dominante o norma hegemónica" (1984: 17) del nuevo orden económico mundial, enfatizando superficies en vez de profundidades y, por ende, resaltando imágenes y simulacra,

debilitando el sentido de lo histórico a favor de lo nostálico y espacial y, finalmente, desconstruyendo los significantes lingüísticos. David Harvey (1990), en un sugestivo enfoque interdisciplinario, nos aporta un examen completo y comprensivo de las interpenetraciones culturales y económicas de la **modernización** (fordismo, producción en masa, industralización, centralización, trabajo especializado, sindicatos) y la **posmodernidad "flexible"** (post-fordismo, producción flexible en pequeños lotes, desindustrialización, descentralización. trabajo flexible, contratos locales y temporales).[2]

Asimismo, debemos recalcar como una notable manifestación de la descentralización el reconocimiento de la "voz" del Otro: los marginados (gente de color, ex-colonizados, mujeres, personas de orientación sexual alternativa, etnias, etcétera) previamente silenciados por los grupos hegemónicos.

En el contexto de ese derrumbe generalizado de una "cosmovisión transcendental compartida" (Avram 1996: 426), Beare & Slaughter, en un agudo análisis explican la transformación del mundo moderno a uno post-industrializado en términos del desplazamiento del paradigma occidental de industrialización--- fundado sobre la ciencia moderna materialista y positivista---hacia el paradigma de "...un solo mundo: la Tierra es en sí misma un solo organismo viviente finamente equilibrado, y los seres humanos somos una especie más entre otras que pueblan ese ecosistema increíble" (1994: 46). Aquí concordamos con Harvey que no hay rupturas totales entre un paradigma y el otro; lo que estamos experimentando actualmente es pugna y contradicción entre ambos. De hecho, hay una creciente literatura que apoya esa nueva visión holística, entre otros Bohm, Capra y Lovelock. Ellos se pronuncian en

contra del concepto científico moderno de un universo mecanicista (tomado de la física clásica para subsumir todos los aspectos de la existencia), e inspirados en esquemas orgánicos de sistemas biológicos, complejos e interdependientes, nos proponen la re-estructuración de la relaciones entre humanos y naturaleza (Zoreda-Lozano & Lee Zoreda 1996: 27-28). Cabe señalar que los "organicistas" atribuyen la fragmentación entre disciplinas (aludida anteriormente) a la visión mecanicista de la ciencia moderna prevaleciente durante la época de la industrialización. En la medida en que la ciencia moderna se empeñó en escudriñar la totalidad fragmentándola en sus partes constitutivas, también fragmentó el conocimiento. Es decir, el "escrutinio" llegó a ser una "especialización", cuyo conocimiento era accesible solamente a los "expertos" en la misma (Beare & Slaughter 1994: 43). A la vez, la propia industrialización, con el trabajo determinado "científica" y mecanísticamente, fomentó la fragmentación y especialización en la esfera laboral. Entre estos dos ámbitos siempre hubo una retroalimentación continua. Por consecuencia, no es sorprendente afirmar que el curriculum es un invento de la modernidad que delimita simultáneamente las fronteras del conocimiento ("lo que se debe aprender") y el auto-conocimiento del mismo sujeto-educando (Popkewitz 1997: 140-145). Como fruto de tal compartimentación curricular artificial, los educandos raramente logran captar "el gran cuadro" de su entorno (Tchudi 1993: xi). El mismo Bohm apunta:

> Por eso, no es un accidente que nuestro pensamiento fragmentario haya conducido a tan amplia gama de crisis---sociales, políticas, económicas, ecológicas, psicológicas, etcétera---en el individuo y en la sociedad en general. Tal modo de pensamiento implica un incesante desarrollo de conflicto caótico y sin sentido, en el cual las energías de todos tienden a perderse en movimientos que son

antagonísticos o que no se entienden. (Bohm 1995 [1980]: 16)

Sin negar o siquiera miniminizar las grandes contribuciones que las ciencias clásicas han aportado al bienestar humano, debemos admitir que el "cientificismo" (reduccionismo, positivismo, materialismo, objetividad, racionalidad, análisis cuantitativo y desencanto) se ha impuesto virtual e inapropiadamente en organizaciones y programas educativos como el único criterio para pensar correctamente y para conseguir la "verdad" (Beare & Slaughter 1994: 57-59), en el proceso alejándonos insalvablemente de las áreas del "espíritu" humano y de su cultura.

En la misma tónica, gran parte de los curricula universitarios en ciencias e ingeniería enfatizan contenidos canónicos teóricos y aplicados a ser absorbidos pasivamente por el educando, bajo el pretexto que la eliminación del cuestionamiento crítico sobre el génesis y contexto social de las disciplinas facilitan el "aprendizaje" eficaz y la pronta especialización productiva: "sencillamente no hay tiempo que perder". Desde la perspectiva del alumno, lo que así se aprende eventualmente se convierte en ley sacrosanta del mundo que será utilizada después de la graduación para el beneficio exclusivo de uno mismo y de sus futuros patrones. Es verdad que esta clase de conocimientos teóricos y prácticos, a la par de la experiencia obtenida en el trabajo profesional---sumada a los manuales y guias técnicos que ahí se estudian--- generalmente bastan para operar y mantener (aún quizás modificar ligeramente) la mayoria del "hardware" y "software" disponibles comercialmente para manejar energía, materiales e información, que son indispensables en actividades productivas. Frecuentemente, los graduados universitarios se convierten en simples guardianes

acríticos y asombrados de complejos equipos, materiales, herramientas, procesos tecnológicos y paquetes computacionales, sin estar concientes de las supuestas necesidades e intereses que en primer lugar provocaron su creación y sin vislumbrar además si responden para suplir adecuadamente genuinas insuficiencias humanas, dentro de condicionantes socio-económicas y ambientales reales. Se ignoran las constelaciones decisorias financieras, políticas y tecnológicas que normalmente subyacen en todo proceso productivo. Así, los nuevos profesionistas se tornan en objetos inermes y aquiescentes de caprichosas, ajenas e incontrolables, situaciones políticas, económicas y tecnológicas que paralizan la verdadera auto-reflexión sobre sus propias facultades creativas para ayudar a resolver con eficacia los problemas ingentes que efectan el bienestar de sus propias comunidades. Una política educativa que cobije tal tipo de desarrollo curricular universitario dificilmente conduce a la autonomía personal y colectiva, esto es, al conocimiento emancipador que creemos es una de las metas de la educación superior.

Asimismo, en los ámbitos universitarios y profesionales, el aprendizaje y la práctica de las ciencias, ingenierías y tecnología, las humanidades y las artes, se conciben variadamente en términos de hábitos, creencias, suposiciones, métodos y técnicas particulares, total y parcialmente codificados, que son considerados lo suficientemente útiles y valiosos como para ser transmitidos de una generación a otra. Cada uno de esos empeños humanos adquieren su propia identidad mostrando definitivamente "culturas" y *ethos* peculiares, a veces compitiendo entre ellos en cuanto a su dominio de aplicabilidad y rango de importancia. Es igualmente cierto que, en tiempos de crisis paradigmática, los diversos *ethos* y culturas profesionales y de

conocimento pueden sufrir transformaciones que los hagan más congruentes con situaciones ambientales, intelectuales y sociales vigentes. En esta perspectiva, la consolidación del capitalismo tardío, con su énfasis sobre especialización, eficacia, medios en vez de fines, individualidad y adoración de la competencia intensa en toda faceta de la existencia humana, ha contribuido a exacerbar inutilmente la divergencia y rivalidad entre campos académicos y profesionales tradicionalmente cercanos, y separar más aún los que estaban distantes. Esto sucede mediante un proceso de reificación donde el *corpus* de una disciplina dada, con el propósito de dominar competitivamente a las otras, es elevado por sus practicantes al rango de única interpretación posible de un cierto aspecto de la realidad, a costa de otras perpectivas que igualmente tratan las mismas cuestiones. A la vez, para demostrar resultados positivos que amplifiquen su competividad, cada disciplina tiende a avalarse con mayor frecuencia de aquellos instrumentos que faciliten los cambios graduales necesarios, dentro de su campo de acción, para alterar el estado actual de las cosas hacia el deseado con mínima tensión al *status quo*---todo prescrito dentro de una realidad hegemónicamente bién definida. Aquí, técnica y eficiencia, medios sobre fines, adquieren importancia desmedida mientras que los efectos colaterales de las acciones emprendidas quedan sin cuestionar en tanto no atañan negativamente a las metas planteadas de antemano.

Una educación de conectividad crítica para ahora y el futuro

Visto lo anterior, coincidimos con los autores Beare y Slaughter que para contrarrestar la fragmentación disciplinar (y el grave desequilibrio ecológico que ello

acarrea), en el ámbito educativo se impone "recuperar la iniciativa que ahora en gran medida detentan economistas, contadores y burócratas" (1994: 61). Tomando en consideración que los paradigmas nuevos no eliminan totalmente a sus predecesores sino que más bien se construyen sobre ellos, y en vista de las tendencias históricas hacia un mundo "posburocrático", diverso e intensamente dinámico, podemos anticipar que las organizaciones humanas de producción y servicio del futuro deberían integrarse a corto plazo con: **generalistas flexibles** en vez de profesionistas excesivamente especializados; **innovadores creativos** en vez de conformistas; e individuos dotados de la capacidad para el trabajo multidisciplinar **en grupos** en vez de jerarquías rígidas (Beare & Slaughter 1994: 78-79). Los procesos informáticos como forma predominante de producción y su concomitante revolución tecnológica han fomentado una marcada **globalización**, descentralización y flexibilidad. Pero creemos que, **sin importar la disciplina**, en el quehacer universitario y de la educación superior es ahora vitalmente importante no restringirnos únicamente a las cuestiones tocantes al futuro ámbito laboral del educando sino, a la vez, buscar su formación cabal en consonancia con el propósito de facilitarle el camino hacia una plena e integra existencia como individuo inserto en comunidades humanas dignas y fructíferas. Dado que somos el único animal que es "inconcluso," "imprevisible, y que tiene que hacerse" (Fullat 1991: 88; 90), el proyecto de vida de cada individuo es justamente su educación. Del hecho que hombres y mujeres somos proyectos-en-proceso hacia alguna meta, la educación adquiere sus finalidades. Pero éstas nunca podrán ser deducidas científicamente sino serán resultado de valoraciones humanísticas de las cuestiones propuestas, en tanto

que se trata de buscar significados a la existencia humana. Reformulando la orientación educativa futurista de Beare y Slaughter, Fullat nos indica:

> Educar *correctamente* será ajustar la realidad presente del educando a **su realidad futura**, a la realidad que se dice corresponderle. La educación es un **curriculum**, **un recorrido**, desde lo que se es hacia hacia lo que se debería ser. (Fullat 1991b: 92)

Con esto ya entramos al dominio de la discusión sobre valores, la cual ha sido soslayada en muchas instituciones educativas en aras de fines netamente mercantilistas e instrumentales. Entonces, en la condición posmoderna---presente y futura---, sería menester recapacitar sobre las metas educativas que nos aseguren que

> la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad del pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (Delors 1997: 101)

Para que todo educando en instituciones de enseñanaza superior--- ya sea de las ciencias básicas y biológicas, las ingenierías, las ciencias sociales, las artes o humanidades--- pueda agenciarse del andamiaje propicio para lograr plena autonomía, juicio crítico, sentimientos e imaginación, es menester desarrollar entre otras las varias dimensiones educantes que a continuación discutimos..

La **interdisciplinaridad** debiera ser la norma y no la excepción. Si tomamos una perspectiva pragmática, cuando uno aborda la resolución de un problema la información necesaria proviene de varias fuentes disciplinares en vez de una sola (Ornstein & Levine 1989: 220). Además de proveer una flexibilidad operacional y cognitiva, la

multiperspectividad dialógica (bajtiniana) basada en varias disciplinas fomentaría la formación de sentido crítico como antidoto eficaz a toda manipulación (Pérez 1991: 148). Si estamos inmersos dentro de un solo campo del conocimiento, es poco probable lograr una distancia crítica del mismo. Asimismo, sin importar la carrera específica, para facilitar su desplazamiento mental y/o físico a través de parajes y culturas diferentes e interconectados, nuestros graduados tendrán que adquirir conocimientos básicos sobre política y sistemas políticos, economía, finanzas, sistema legales y formas de gobierno diversos (del propio país y otros ajenos) (Beare & Slaughter 1994: 76).

Relacionada con enfoques integrales hacia el conocimiento está la noción que todo estudiante debe desarrollar plenamente tanto el **razonamiento deductivo como el inductivo** (Delors 1997: 92). De la misma manera, las feministas nos han llamado la atención sobre el beneficio de reconocer y fomentar tanto el conocimiento conectado (experiencial, subjetiva, empática) como la comprensión objetiva ("científica") (Clinchy 1996). Asimismo, observamos que hoy se habla de una nueva clase de alfabetización surgida de la revolución informática. Con el hipertexto, por virtud de su estructura redicular en términos de nodos y nexos asociativos y multilineales, el acto de leer llega a ser verdaderamente plural, poniendo en juego "los múltiples mundos del lector---físico, social, cultural e histórico" (Smith citada en Dryden 1994: 284). Es decir, leer hipertextualmente tiende a la superación de lecturas monotemáticas.

Aquí deseamos recordar que en la Grecia clásica la idea de *paideia* (el perfeccionamiento del ser humano) estaba indisolublemente ligado a la de *polis*, ésta

concebida como el espacio público donde se ejercían los derechos de interacción política ente ciudadanos con el fin de normar idóneamente la vida en comun. Esto es, el florecimiento de las cualidaes humanas tenía como condición necesaria la participación en intensos encuentros interpersonales retóricos donde se decidía públicamente la orientación del quehacer común (Fullat 1995: 21). En este sentido también abogamos por un nuevo enfoque sobre las **destrezas comunicativas**, mismas que serán absolutamente necesarias en ámbitos socioculturales de intensa interactividad personal como los que anticipamos para nuestros graduados en estos tiempos de posmodernidad. Como en ese tiempo, ahora también requerimos **habilidades retóricas** (tanto del habla como de la escritura), aún en lenguas extranjeras, para garantizar la comunicación y participación fructifera y con soltura, como ciudadanos, tanto en la vida pública como en la esfera laboral. Sostenemos que una manera de enriquecer esa habilidad comunicativa es la revalorización de **la estética** y **la imaginación** en el curriculum universitario. Tanto científicos como ingenieros o humanistas, en fin todos nosotros, debiéramos desarrollar aquellas modalidades generales del funcionamiento cognitivo que permiten ordenar nuestra experiencia y construir la realidad: la **paradigmática o lógica-científica** y la **narrativa** (Bruner 1988: 23-25). La primera se dirige hacia la verificación de hipóteses, y la descripción y explicación de la realidad. La segunda se ocupa de entender las intenciones y acciones humanas, al ubicar la experiencia humana en tiempo y espacio. Se suele también categorizarlas a guisa neuropsicológica, respectivamente, como el **modo analítico** y el **modo experiencial** cognitivos correspondientes a los dos dominios del cerebro. Bruner

explica que las dos formas son indispensables para nuestro desarrollo integral y, aparte, enfatiza la necesidad de resaltar en el curriculum la enseñanza del **modo narrativo-histórico** (que en este siglo ha sido opacado por el paradigma científico) que es el medio insustituible que nos faculta "para dotar de sentido a la interacción con nuestro entorno" (1996:39). Similarmente, la filósofa norteamericana, Martha Nussbaum, defiende enfáticamente el **uso de la literatura** en exposiciones y tratados disciplinares (aunque ella se refiere en particular al derecho) para contrarrestar el limitado cientificismo que obstruye la interpretación y construcción significativa de lo humano. La literatura nos brinda una **dimensión ética**:

> ...un modo de encarar el mundo que no se concentra exclusivamente en la idea de uso, sino que también es capaz de valorar las cosas por sí mismas....lo que hace moralmente valiosa la imaginación metafórica... Dotada de imaginación la razón se vuelve benéfica, guida por una visión generosa de sus objetos; sin su caridad, la razón es fría y cruel. (Nussbaum 1997a [1995]: 72-73)[3]

La literatura (y creemos también las otras artes) nos inducen a empatizar con otros seres humanos al experimentar, surrogadamente de forma intensa, experiencias ajenas particulares. En este mismo sentido, Rorty, hoy por hoy el neo-pragmatista par excellence, cita a Dewey sobre el **papel moral de lo estético**:

> ...la imaginación es el instrumento principal de lo bueno...el arte es más moral que las moralidades. Las últimas son, o tienden a llegar a ser, consagraciones del status quo....Los profetas morales de la humanidad siempre han sido los poetas aunque hablen en verso libre o en parábolas. (Dewey en Rorty 1989: 69)

Por otro lado, en ámbitos marcadamente multiculturales tanto al interior de las

naciones como entre naciones, nuestros graduados de cualquier carrera tendrán que trabajar y convivir con el Otro. Actualmente la idea de "cultura" ha rebazado la connotación meramente espacial para situarse como sistema interaccional entre humanos. Así, para Hannerz, el **"cosmpolitismo cultural"** es una actitud,

> ...una disposición a relacionarse con el Otro.... Es una postura intelectual y estética de apertura hacia experiencias culturales divergentes, una búsqueda de contrastes en vez de conformidad. (Hannerz en Burtonwood 1996: 233)

Esto implica un acento mayor sobre las estructuras y dinámicas de interdependencia entre diversos sistemas culturales, *vis-a-vis* ciertos aspectos que antaño se consideraban prioritarios tal como el enfoque puramente lingüístico (mecánico) en la enseñanza de lenguas extranjeras, al margen de sus matrices culturales. Así entonces, los encuentros interculturales se dan siempre dialógicamente y no de modo transmisorio (Lee Zoreda 1997: 47-48). De tal orientación deben surgir entendimientos de tolerancia, respeto y empatía hacia el Otro: en terminios buberianos, debiera darse un giro desde relaciones a la manera "yo---ello" hacia aquellas del tipo "yo---tú" (Pérez 1991: 337-339).

Finalmente, al retomar la perspectiva de los "organicistas" mencionados anteriormente, si nos encontramos actualmente inmersos en ámbitos donde predomina la separación e interacción entre Otros---incluyendo en éstos a culturas, disciplinas e incluso funciones cognitivas---, la transformación hacia el sentido "ecológico" de interdependencia entre entidades separadas nos lleva necesariamente a encauzar a los educandos en la dirección de entablar la **relación "yo---tú"** con otros seres humanos,

con objetos materiales e intelectuales y con la naturaleza misma.[4] Así, entonces, terminamos con la advertencia hace ochenta años que hizo Dewey, con su perspectiva orgánica y ecológica de la humanidad y sociedad, sobre la educación fracturada y compartimentada:

> Una persona puede llegar a ser experto en filosofía técnica, filología, matemáticas, ingeniería o finanzas y a la vez ser inepto o imprudente en sus acciones y juicio fuera de su especialidad. Sin embargo, si su interés con estas temáticas técnicas ha sido conectado con actividades humanas que tienen una dimensión social, el rango de respuestas activas puestas en juego e flexiblemente integradas es mucho más amplio. La separación de temáticas de un contexto social es el obstáculo principal en la actualidad para desarrollar una formación general de la mente. La literatura, el arte y la religión, cuando así son descontextualizados, son tan limitados como las cosas técnicas que los partidarios profesionales de la educación general fuertemente critican. (Dewey 1966 [1944/1916]: 67)

Notas

1. Las traducciones son de los autores.

2. Para una comparación detallada de la modernidad y posmodernidad en lo económico, político, social y estético, véase la tabla en las págs. 340-341.

3. Ver también en el más reciente libro de Nassbaum, Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education, capítulo tres, "The Narrative Imagination" (1997b).

4. Véase "La ideología recuperada: el ecologísmo" en A. Colom y J. Mèlich, 1994.

Bibliografía

Avram, A. 1996. "The Decline of the Modern Paradigm of Education." International Review of Education 42 (5): 421-443.

Baudrillard; J. 1991. "Simulacra and Science Fiction." Trad. A. Evans. Science-Fiction

Studies 55: 309-313.

_____. 1988. "El éxtasis de la comunicación." La posmodernidad. Ed. H. Foster. Trad. J. Fibla. México: Kairos/Colofón

Beare, H. & Slaughter, R. 1994. Education for the Twenty-First Century. London: Routledge.

Bohm, D. 1995 [1980]. Wholeness and the Implicate Order. London: Routledge.

Brockman, J. 1996. The Third Culture. New York: Touchstone (Simon and Schuster).

Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard UP.

_____. 1988. Realidad mental y mundos posibles. Tr. B. López. Gedisa.

Burtonwood, N. 1996. "Culture, Identity and the Curriculum." Educational Review 48 (3): 227-235.

Clinchy, B. 1996. "Connected and Separate Knowing." Goldberger, N. et al, eds. Knowledge, Difference, and Power: Essays Inspired by *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books: 205-240.

Colom, A. & Mèlich, J. 1994. Después de la modernidad: Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.

Delors, J. 1997. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México: Correo de la UNESCO.

Dewey, J. 1974 [1897]. "My Pedagogic Creed." En John Dewey on Education, ed. y intro. R. Archambault. Chicago: U Chicago P.

_____. 1966 [1944/1916]. Democracy and Education. New York: The Free Press.

Dryden, L.M. 1994. "Literature, Student-Centered Classrooms, and Hypermedia Environments." Selfe, C. & S. Hilligoss, eds. Literacy and Computers. New York: MLA: 282-304.

Ellul, J. 1964. The Techological Society. Tran. J. Wilkinson. New York: Vintage Books.

Fullat, O. 1991a. "Educación." Filosofía de la Educación Hoy (conceptos, autores, temas). Madrid: Dykinson.

_____. 1991b. "Buscando valores." Razón y fe 223: 88-98.

_____. 1995. El pasmo de ser hombre. Barcelona: Ariel.

Harvey, D. 1990. The Condition of Postmodernity. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Jameson, F. 1989. "Marxism and Postmodernism." New Left Review 176: 31-45.

_____. 1984. ""Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism." New Left Review 146: 53-94.

Lee Zoreda, M. 1997. "El intersticio de los encuentros transculturales." Lee Zoreda, M. et al, eds., Actas de la IV Mesa Redonda sobre Investigación en Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana 1996. México: Universidad Autónoma Metropolitana: 37-53.

Lyotard, J-F. 1990. La posmodernidad (explicada a los niños). Trad. E. Lynch. México: Gedisa.

_____. 1984. The Postmodern Condition. Trad. G. Bennington & B. Massumi. Minneapolis: U of Minnesota P.

Nussbaum, M. 1997a [1995]. Justicia poética. Trad. C. Gardini. Barcelona: Andres Bello.

_____. 1997b. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal

Education. Cambridge, MA: Harvard UP.

O'Hear, A. 1995. "Science, Art, and Religion." The Oxford Companion to Philosophy. ed. T. Honderich. Oxford: Oxford UP: 813.

Olsen, L. 1991. "The Shadow of Spirit in William Gibson's matrix trilogy." Extrapolation 32 (3): 278-289).

Ornstein, A. & Levine, D. 1989. Foundations of Education. Boston: Houghton Mifflin.

Pérez, P. 1991. "Manipulación." Filosofía de la Educación Hoy (conceptos, autores, temas). Madrid: Dykinson.

_____. 1991. "Martin Buber." Filosofía de la Educación Hoy (autores, selección de textos). Madrid: Dykinson.

Popkewitz, T. 1997. "The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions." Journal of Curriculum Studies 29 (2): 131-164.

Rorty, R. 1989. Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge: Cambridge UP.

Tchudi, S. 1993. The Astonishing Curriculum: Integrating Science and Humanities through Language. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Zoreda-Lozano, J. & Lee Zoreda, M. 1996. "Ciencia posmoderna, sistemas complejos y cuestiones multiculturales y transculturales." Anales de la Sociedad Científica Argentina 236 (1): 25-36.